

## 教員養成制度の国際比較研究

尾上 雅信 ・ 梶井 一暁 ・ 河野 将之\*  
秋永 沙穂\* ・ 瀬良美璃亜\* ・ 王 運佳\*

本研究では現在の日本において喫緊の課題である教員の働き方改革について、現行の教員養成制度と諸外国の教員養成制度について取り上げ、研究対象とした諸外国の教員養成の歴史を踏まえて比較・考察を行った。その結果、日本では教員養成の高度化が進んでいないことなどが明らかになっただけでなく、教員養成制度を改革することで新任教員だけでなく現職の教員にとっても良い影響を及ぼす可能性があることがわかった。長時間労働、新任教員の依願退職者数の増加など多くの課題を抱えている日本において諸外国の教員養成制度は、これからの教員養成について示唆を与えている。

Keywords：教員養成制度、国際比較、日本、アメリカ、フランス、中国

### I. はじめに

#### 1. 研究目的と研究の動機

本研究は、諸外国の免許や資格制度を含む教員養成制度について比較・考察することで、これからの日本の教員養成制度について示唆を与えることを目的とする。

教員はいつの時代も将来を担う子どもたちを育てていくという点で、社会から大きな期待が寄せられている。そして今日においては、21世紀を生き抜く子どもたちに必要な資質能力を養う教育を行うために、教育の質を高める環境づくりが必要とされており、その中心的役割を担うことが教員に求められている。しかし、近年、その教員自身を取り巻く環境が深刻な状態にあると言われている。

2017年4月、中央教育審議会に学校における働き方改革特別部会が設置され、8月に「学校における働き方改革に係る緊急提言」が出された。そこでは、教職員の長時間勤務の実態が看過できない状況であり、学校における働き方改革を早急に進めていく必要があるとしている<sup>1)</sup>。

教員の働き方に関する状況として、2016年度の

文部科学省「教員勤務実態調査」を参照すると、厚生労働省が定めるいわゆる「過労死ライン」とされる週60時間以上の労働を行っている小学校教員は全体の33.4%、中学校教員は全体の57.7%であることがわかった<sup>2)</sup>。さらに、年齢別に見た教員の労働時間について調べると、男女、小・中学校問わず30代以下の教員の労働時間が最も長くなっていた<sup>3)</sup>。このことから、教員の中でも新任教員の労働環境に特に問題があるのではないかと考えた。

そこで新任教員に関して調べたところ、1年間の条件付き採用を経て正式採用とならなかった新任教員の数が増加していることが明らかになった。離職の実態については、表1に示した通りである。この表から、正式採用にならなかった新任教員のうち依願退職者の増加が確認できる。この新任教員の依願退職者数増加の要因のひとつとして、教員は主に大学で養成されているが、大学と学校現場の間のギャップが挙げられるのではないかと考え、上記の研究目的を設定した。

---

岡山大学大学院教育学研究科 学校教育・心理学系 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

\*岡山大学大学院教育学研究科修士課程教育科学専攻

A Comparative Study on Teacher Training Systems

Masanobu ONOUE, Kazuaki KAJII, Masayuki KAWANO\*, Saho AKINAGA\*, Miria SERA\*, and Yunjia WANG\*

Division of Education, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

\*Graduate School of Education (Master's Course), Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

表1 新任教員の離職推移

年 度	合 計 (人)	事由別内訳						対採用者数割合 (%)	全採用者
		依願退職		死亡退職	分限免職	懲戒免職			
		うち不採用決定者	病気 (うち精神疾患)						
平成 27	316	302	13	92 (73)	2	1	11	1.03	32,244
平成 28	350	339	9	110 (100)	5	0	3	1.13	32,472
平成 29	377	358	15	119 (106)	6	1	9	1.24	31,961

文部科学省『平成29年度公立学校教職員の人事行政状況調査について』「3-2 条件付採用（平成29年度（平成29年4月1日～6月1日）に採用された者）」より作成。  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/12/25/1411825\\_13.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/12/25/1411825_13.pdf),  
 2019年4月25日：最終閲覧）

## 2. 研究の方法

本研究では、前述した日本の教員の現状を踏まえ、日本における現行の教員養成制度に関して、アメリカ、中国、フランスの現行の教員養成制度と比較しながら考察を行う。比較する国家としてアメリカ、中国、フランスを選択した理由には、①戦後の日本の教育制度はアメリカを模倣して形づくられた側面があること、②欧州では教員養成の高度化が進んでいること、③近年、教員養成制度改革に着手し始めている中国を参考にすることで、新たな視点に気付くことができるのではないかと、以上の3点が挙げられる。

はじめに、各国の教員養成制度について過去100年間に遡って調べる。これは、教員養成制度が確立した社会的背景や文化的背景を確認して国家ごとの特色をまとめることで、安直に日本に海外の制度を取り入れようとするのを戒め、仕組みや制度の慎重な取捨選択を行う態度を保持しようとするためである。

次に、前述の各国の歴史的背景を踏まえて、現行の教員養成制度について国ごとにその詳細を調べ、比較・考察を行う。その際は、(1)理念・目的、(2)制度・組織、(3)内容・カリキュラム、(4)特色・意義、以上4点に留意しながら進める。

最後に、以上の(1)～(4)をもとに各国の教員養成制度から日本に示唆できることについて考察を行い、課題を踏まえながらまとめる。

## II. 各国の教員養成制度の歴史

### 1. 日本

日本は明治維新期に欧米の学校モデル、教師教育モデルを導入して、近代の公教育制度を築いた。日本の教員養成は1872年、東京に開設された師範学校に始まり、その後各府県にも置かれ、第二次世界大戦までの教員養成は師範学校を中心として行われていた。

1886年の諸学校令の制定により日本の教育制度は大綱を確立し、明治30年代はその整備充実に力が注がれた時期と言える<sup>4)</sup>。教員養成を目的とする師範学校制度が成立し、それから1944年までに教員養成のための諸学校は大別して、高等師範学校、師範学校、青年師範学校、教員養成専門学校、実業学校教員養成所、臨時教員養成所の6つとなった。また、中等教育が伸長するとともに、有資格教員の不足が問題となった。師範学校から供給される教員では需要が満たされなかったため、指導的教員を師範学校から供給し、ほかの教員は無資格教員など代用教員で補った。さらに政策として臨時教員養成所の創設など急需に応じるための対策がとられた<sup>5)</sup>。その他、戦前の教員養成制度史において注目すべきこととして、1943年、皇国民の練成という大役を担うのが教員であるという認識から、中等学校段階の師範学校の専門学校段階への昇格、府県立から官立への移管が挙げられる<sup>6)</sup>。

上記のように、日本では明治維新以降、公教育制度の普及・発展とともに教師教育も発展していったのであるが、戦前の教師教育においては、教員は教員養成を目的とする学校において養成するという考えが強く、閉鎖的な教員養成制度であったことや、明治後期から大正前期にかけて教員の質の低下が指摘され始めたこと、昭和初期には「順良、信愛、威重」の特性を備えることを教育目標とした「師範型」についての批判的な見解と多くの改革案が提案されたことなどから、課題も多くあったと言える<sup>7)</sup>。

敗戦を機に、日本の教育も大きく変わるようになった。1946年には「米国教育使節団報告書」により、校長や教育関係職員などを含め全ての教員が高等普通教育を基本にして教職に関する専門的準備教育を与えられなければいけないと勧告された<sup>8)</sup>。そして教育刷新委員会建議により、教員養成は大学教育の中で行うという「大学における教員養成」と、教員として必要な特別の教養は教育学科で提供し教員養成のみを目的とした大学・学部は設けないという「開放性に基づく教員養成」の理念が表明され、戦後教員養成制度改革の原点となる原理・原則が確

立した<sup>9)</sup>。1949年には「教育職員免許法」の制定や「教育職員免許法施行法」の施行がなされ、免許主義の徹底を大原則として教職の専門性の保証、開放制原則の制度原理が示された。こうして新教育制度とともに、教員養成は師範学校のような目的機関に閉じるのではなく、高等教育レベルである大学での養成を原則とした開放制度に転換した。

戦前の教員養成を根本的に批判し、大学での一般教養を前提とした教員養成が進められ、教職課程を履修し、必要単位を修得したものに教員免許状を与える制度になったが、容易な単位履修と免許状取得という実態があった。また、6・3新学制の問題点として、校舎の不足とならんで教員の質の低下と量の不足が文部省より報告された<sup>10)</sup>。

教員養成の改善について、1958年の中央教育審議会答申「教員養成制度の改善策について」では、教員養成を目的とする大学の目的や性格を強調することで一般大学と峻別したが、1962年教育職員養成審議会建議「教員養成制度の改善について」では教員養成大学と一般大学との区別を緩和し、一般大学においても教員養成を行う場合には教員養成のための目的性格を強めるなど、全体として教員養成の目的性を強化しようとした<sup>11)</sup>。

諸外国で教員養成の高度化が目指されている中、日本も1980年代に文部省が教員養成の高度化に着手して専修免許状を設け、専修免許、一種免許、二種免許の区分変更、大学で履修すべき教職専門科目の単位数増加や免許区分の引き上げなどが行われた<sup>12)</sup>。その後、教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」により「教科又は教職に関する科目」の設置が目指され、翌年の「教育職員免許法」改正で教職に関する科目の修得単位数増加、「教科又は教職に関する科目」の一種および二種免許状への導入がなされた。また、教育職員養成審議会第二次答申「修士課程を積極的に活用した教員養成のあり方について」により、修士課程を活用した現職教員研修や専修免許状制度の導入が目指され、同時に小中学校教諭普通免許状授与者を対象にした「介護等体験」が開始された。そして、2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」により、教職大学院制度、免許更新制の導入、教職実践演習の新設が提言された。文部科学省が推進している教師教育改革の鍵となっているのは教職大学院であり、教員養成の高度化と専門職化が目指されている<sup>13)</sup>。

## 2. アメリカ

アメリカにおける植民地時代の教員は、特別な訓

練を受ける必要がなく、知識があれば十分であると考えられていた。特に初等学校教員は、下層階級に属していたとされている。三好は当時の初等学校教員の地位や生活を知る上で参考になる事実として、教員の人身売買とボーディング・アラウンドの習慣について紹介している<sup>14)</sup>。

18世紀中ごろには、フランクリン (Franklin, Benjamin, 1706-90) がアカデミーを創設し、中等教育機関の地位を確立した。その背景には、中部植民地における商工業の発展と、それに伴う職業教育の必要性の高まりがあり、内容も英語と実用的な知識に重点を置いたもので、ラテン語学科、英語学科、数学科の3課程であった<sup>15)</sup>。このアカデミーと呼ばれる中等教育機関は、19世紀以降、盛んに設置されるようになる。それは、アカデミーにおいて初等学校教員の養成がなされたからである<sup>16)</sup>。このアカデミー方式の教員養成に対して、19世紀には、ドイツから輸入したセミナリー方式の教員養成も行われるようになる。このセミナリー方式はカーター (Carter, James G., 1795-1849) やマン (Mann, Horace, 1796-1859) によって批判的に受容されながら、アカデミー方式と並んで主要な教員養成の型として定着した。アカデミー方式とは違って、3年間の長期在学、程度の低い学生がふるい落とされる仕組み、モデル・スクールか実験学校をもつこと、そこで多くの時間を過ごすこと、教授の理論と実際についての講義、討論、作文がなされること、などが特徴であった<sup>17)</sup>。

上記のような教員養成の発展は、1820年代から50年代にかけてジャクソニアン・デモクラシー<sup>18)</sup>のもと行われた公教育運動とそれに伴う公教育の普及によるものである。限られた州ではあったが、中産階級の労働者による公教育運動も行われた。この背景には資本家と労働者の対立を解決するために普通選挙を導入しようとする政治的な動機と、移民を立派なキリスト教的アメリカ人にしようとする宗教的な動機があった<sup>19)</sup>。

このような公教育普及の流れのなかで、カーターによって1837年に州教育委員会が設立され、翌年、初めての師範学校がマサチューセッツ州レキシントンに設置された。以降、各地で州立師範学校が設置され、特に1866年、ニューヨーク州立師範学校オスウィゴ校の設置を皮切りに、オスウィゴ校を参考にした州立師範学校が急増した。それは、オスウィゴ校がペスタロッチ主義に立脚して、体系的に組織化した教師教育のモデルを提示したからであった<sup>20)</sup>。そこでは、教育実習が重視され、教授法として実物教授が推奨された。この一連の教育改革



運動はオスウィゴ運動と呼ばれている。

19世紀における公教育および教師教育の発展に影響を与えた重大なできごととして、オスウィゴ運動の他に1874年のカラマズー判決がある。これによって、ハイ・スクール設置のための租税徴収が認められ、アメリカ全土にハイ・スクールが急増した。しかし、それに伴い、中等教員不足が深刻な問題としてあらわれてきた。そこで、19世紀末ごろから初等教員養成を担ってきた師範学校を師範大学に昇格させ、中等教員養成も行えるように変革することが求められた。1890年、ニューヨーク州立オルバニー師範学校がnormal collegeに名称変更したことは、その先駆けとなる動きである<sup>21)</sup>。その結果、20世紀になると、師範大学が急速に増加した。特に、中西部での増加が著しかった。それは中西部の師範学校では、伝統ある中等学校制度が存在しなかったこと、また州立大学成立の遅れが原因となり、成立当初から初等学校教員に限らず中等学校教員の養成も行っていたこと、という大きく2つの理由があると考えられる。以上のことから、中西部においては、師範大学の設立が東部に比べて抵抗なく、受け入れやすい状況があったと言える。

第二次大戦後において、アメリカの教員養成に大きな影響を与えたのは、スプートニク・ショックと「優れた教育に関する全国審議会」の最終答申『危機に立つ国家』である。スプートニク・ショックにより「教育内容の現代化」が推し進められたことで、教師の専門性についても一層高度な要求がなされた。

また、『危機に立つ国家』では、アメリカの子どもたちの学力低下が主題として取り上げられ、その結果、教育改革が推し進められた。教員に対して高度で厳格な基準を設定し、その基準を満たす教員に全米委員会資格証を発行するという方策がとられた。また、教員能力試験が免許状取得要件や教職課程への入学要件などに汎用できるものとして浸透した<sup>22)</sup>。

### 3. フランス

フランスにおける初等中等教員の養成は、17世紀末にラサール (Jean-Baptiste de La Salle, 1651-1719) がランス (1684年) とパリ (1690年) に教員養成所を設置したことが、そのはじめとされている。ただし、「師範学校 (École normale)」という名称が使われはじめたのは、1794年にパリで開設された国立の師範学校からである。この師範学校は、フランス革命後の混乱期にあったことや財的・物的などの理由から開設間もなく閉鎖に追い込まれる

が、フランスにおいてはじめて公的に教員養成に取り組もうとしたという点で注目に値する<sup>23)</sup>。

その後、ナポレオン帝政下の1808年に、現在の高等師範学校の前身となる中等教員養成のための師範学校が開設された。ただし、ここでの教員養成は男子に限ったものであり、女子の高等師範学校設立は1881年を待たねばならない。また、民衆のための教育である初等教育の教員養成は1808年にリセ付設の師範学級という形で設置されたが、初等教員養成を目指す師範学校という形で初めて設置されたのは、1810年にストラスブールに設置された地方師範学校とされている。この師範学校もまた男子に限ったものであり、女子の初等教員養成を行う師範学級がはじめて誕生するのは1836年になってからであった。

フランスにおいて、各県に男女の師範学校をそれぞれ1校設置することが義務付けられたのは第三共和政になった1879年であり、1940年から一時的に閉鎖に追い込まれるものの、第二次大戦後の1946年から1989年まで初等教員養成は師範学校で行われた。この背景として、第三共和政期は近代の教育制度が法整備された時期であり、義務制初等教育の教員を確保する必要性があったことが挙げられる。初等教育の見直しに伴って師範学校で獲得すべき知識のプログラムも拡大し<sup>24)</sup>、さらに共和国の市民育成という役割を担う初等教員は、教育の諸原理や学校の歴史などペダゴジーに関する知識も師範学校で学ぶことになった<sup>25)</sup>。しかし、師範学校は初等教育の域を出ず、中等教員の養成は中等教育機関や大学で行われ、生徒も師範学校の優等生から選抜された。このことからフランスの教員養成は、近年まで中等教育の教員養成を中等教育機関あるいは大学で行い、初等教育の教員養成については師範学校を中心にして行うという複線型教員養成制度のなかで行われてきたことが特徴として指摘できる。

この複線型の教員養成制度によって、戦後も初等教員と中等教員の間には大きな格差が存在していた。初等教員は「教諭 (instituteur)」と呼ばれ、大学での2年間の学修 (大学教育一般免状取得) を基礎要件として、前述のように師範学校で養成された。一方で、中等教育教員は「教授 (professeur)」と呼ばれ、大学での3～4年の学修を基本として職種ごとに各種養成機関で養成された<sup>26)</sup>。これらの違いによって、両者の間には給与や担当時間数等の労働条件の格差が生まれていた。さらに、2000年代前半に教員の大量退職が予想されていたこと、教育荒廃や多様な子どもへの対応に十分に対応できる資質を備えた教員の育成が必要になっていたなどの背景か



ら、教員養成制度の改革が重要事項になっていた<sup>27)</sup>。

教育改革に踏み切ったのはミッテラン政権であり、1989年に「教育基本法」（通称「ジョスパン法」と呼ばれる）を制定したことに伴い、初等教員養成と中等教員養成を集約して行うIUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) という日本の教職大学院のような組織が新たに創設された。当初のIUFMは学位取得を目的とせず、教員選抜試験の準備と試補教員の養成を目的として各大学区が設置する独立した機関であった<sup>28)</sup>。そのため、IUFMを修了しても2010年までは修士号の取得ができなかった。

IUFMにおける教職課程は2年間で編成されており、当初の制度は現在のESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) のもとになっていた。IUFMへは、バカロレア資格取得後大学での3年間の学修を経て入学し、第1学年では学年末に行われる採用試験に向けた学習を主に行うようになっていた。そして、採用試験に合格すれば第2学年で試補教員として教育実習を行い、教職課程修了時に資格審査に合格することで正式に教員として任官されることになった。

これ以後IUFMはサルコジ政権下での改革を経て、オランド政権下の2013年にはIUFMに代わる新たな教員養成機関であるESPEが創設されるに至った。ESPEについては、次節「Ⅲ. 各国の教員養成制度」のなかで詳説する。

#### 4. 中国

中国近代史で最初の師範教育学校である1897年の「南洋公学」<sup>29)</sup>の師範院の開設から、中国教師教育の幕が上がった。その後、日本の近代的学校制度をモデルとして1904年の「奏定学堂章程」が頒布され、小学校教師に関して初級師範学堂、簡易師範科、師範伝習所、実業教員講習所の4つの教員養成機関が設置された。これが近代中国の教育制度史における閉鎖的教員養成の始まりであった<sup>30)</sup>。辛亥革命(1911年)以後、第一次世界大戦、ロシア革命を契機に、中国社会は世界の新思想、諸潮流に向かって広い視野を持つ新しい知識人の形成を目指し、教師教育制度において旧来の日本モデルからアメリカモデルへと移行した<sup>31)</sup>。1927年から1949年新中国建国までの中国の教師教育は、共産党の革命根拠地であるソビエトモデルの教師教育制度と反共のイデオロギー政策を掲げ、三民主義教育方針を貫徹した国民党政府の教師教育制度が併存していた。

1949年新中国建国以降、教師教育は①新中国成立直後の発展・充実期(1949年～1957年)、②師範

教育の曲折期(1958年～1977年)、③改革開放以降の転換期(1978年～2000年)という3つの段階に分けられる<sup>32)</sup>。

まず、①新中国成立直後の発展・充実期についてである。新中国建国初期、全国的な基礎教育の普及と非識字者の撲滅が喫緊の課題となったため、正規教員の養成は速成教師コース、夜間学校、訓練コース、「新修学校」など短期速成型養成措置がとられた<sup>33)</sup>。これにより、当時、低水準の教員が大量に採用された。これに加えて、当時ソ連の教育制度、教育経験の導入による国家主義・社会主義の教育思想を徹底的に普及させ、全国の教員の思想改造を行わなければならなかったため、その後、全国で教員の再教育が重視された<sup>34)</sup>。

次に、②師範教育の曲折期についてである。1958年以降の「大躍進」、1966年から始まった「文化大革命」期にかけて中国の教師教育の停滞状態が長く続いた。この時期には、「代用教員」、「民弁教師」の大量採用や教員養成の短縮化、「教師無用論」の強調などが行われ、教師教育の質と量に大きな影響を与えた<sup>35)</sup>。

最後に、③改革開放以降の転換期についてである。1978年の文化大革命終結後、中国の教師教育は回復期を迎えた。改革開放をきっかけに、文化大革命による破壊から再興し、教師教育の発展転換期が始まった。この時期には教師教育を重視するために、養成系大学において専門奨学金制度や多様な学生募集制度など様々な優遇措置が実施された<sup>36)</sup>。

90年代に入って、教師教育の質を高めるために、国務院が「中国教育改革と発展要綱」を頒布した。「優秀な高卒を師範大学に志願するように励まし(中略)教師資格の補充と就職後の訓練を通じ、大多数の小中学校の教師を国家规定の学歴標準に到達させ、専科と大学の学歴を持っている小中学校の教師の割合を増加させる」<sup>37)</sup>ことを全国の師範大学に指示した。1995年「中華人民共和国教育法」の公布と実施に伴い、「師範教育に関する専門的な法律はない」<sup>38)</sup>という時代が終わった。この時期における教育法規と制度の整備は、21世紀初期の師範教育無償化、義務教育無償化などの推進にとって重要な意義があった。

### Ⅲ. 各国の教員養成制度

#### 1. 日本

##### (1) 理念・目的

戦後の教員養成は、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備え、主体的かつ自立的な教育実践

を展開できる教員の育成を目的として4年間の学部教育によって行われてきた。近年、グローバル化や情報化、少子化といった社会状況の変化だけでなく、いじめや不登校、地域・家庭の教育力低下等といった学校教育を取り巻く課題の複雑化・多様化が生じている。そのような背景から教員の資質能力向上が我が国の最重要課題であるとされ、これからの教員は不易の資質能力に基づき自律的に学ぶ姿勢や課題対応の力量、組織的・協働的な課題解決力を密接に関連させることが求められている<sup>39)</sup>。そして今後は、より高度な専門性を有する教員を修士レベルで育成することが目指されている。

## (2) 制度・組織

1949年制定の教育職員免許法（以下免許法）により教員養成は大学で行われ、教職課程を置く大学であれば所定の単位の科目・単位を修得することで免許状を取得できる。免許法では学校種、教科別に対応した教員免許状の所有が求められている。

2007年の免許法改正により、教職に対する信頼の回復・確立と教員の資質能力や専門性の向上を目的として、教員免許更新制が導入された。これにより、免許状に10年間の有効期限が付され、教職課程認定大学などで講習を受け修了認定を得ることが求められるようになった。現職教育には、伝達形式の多い研修である免許状更新講習や初任者研修、経験者研修等の制度化されたものの他に、校内研修や授業検討会といった学校の同僚間で行われるもの、インフォーマルな各種研究会、サークルといった教員個人が自発的に行うものがある。

また教員養成の高度化に先立ち、高度専門職業人を養成する専門職大学院の一つとして2008年から教職大学院が設置されている。ここでは理論と実践の往還を強調し、省察による学びを重視している。

## (3) 内容・カリキュラム

教員養成大学のカリキュラムは大学設置基準及び免許法からみると、外国語科目等の一般教育科目、専門教育科目としての教科専門科目、教職専門科目から成り立っている。

教員免許状を取得するためには、「教科に関する科目」「教職に関する科目」「教科又は教職に関する科目」および文部科学省令で定められた「日本国憲法」「体育」「外国語コミュニケーション」「情報機器の操作」の履修が免許法で定められており、義務教育諸学校の普通免許状取得には介護等体験の実施義務がある。これは個人の尊厳の精神と社会連帯の精神を深く認識する体験を通して、教員としての資

質の向上を図ることを目的として設定された。

「教職に関する科目」は教職専門科目に対応し、①教職の意義等に関する科目、②教育の基礎理論に関する科目、③教育課程及び指導法に関する科目、④生徒指導・教育相談及び進路指導等に関する科目、⑤教育実習、⑥教職実践演習の大きく6つの科目群がある。教育実習は、教員の職務を観察し、実際に教員の役割を担いつつ体験的に職務を理解する体験活動型活動として、内容は主に「学級経営に関わる学級指導」「授業実施に関わる教科等の指導」を行う。教職実践演習は2008年免許法施行規則改正で必修化され、教育実習修了者を対象に教員免許状授与資格付与の可否を吟味し、不足があれば補うという趣旨の科目である。

## (4) 特色・意義

日本の教員養成は戦前の師範学校・高等師範学校による閉鎖的養成から、戦後の大学における教員養成を原則とし、開放的養成へ転換した。中等教育レベルにあった教員養成は、高等教育レベルに引き上げられた。教員の資質能力は高い教育水準に加え、日々の教育実践や授業研究等の校内研修、他の学校との合同研修会、民間教育研究団体の研究会への参加や自発的な研修によって支えられてきている<sup>40)</sup>。しかし、近年では「日常業務の多忙化などにより必要な研修のための時間を十分に確保することが困難な状況」<sup>41)</sup>にあるように、自主的な研修機会の減少と教員の資質能力の基盤の崩壊が指摘されている。

教員免許更新制は、教員免許状を更新するというシステムであり、教師がその時代に必要とされる資質能力を身に付けるために始まった制度だが、有効性の検証が困難であるなど課題が残る。

日本の教育実習の期間は小・中学校は3週間または4週間、高等学校で2週間と短いことも特徴である。このような教育実習は専門家を養成するに十分な教育の内実を備えているとはいえず、わずかな実習しか経験していない新任教員が教職イメージを覆される「リアリティ・ショック」を経験することは当然である<sup>42)</sup>。

また、教員養成の高度化に向けて教員養成制度が変化してきていることも注目される。処遇の不備や他の教育機関との連携など課題があり、教職大学院においては、高度専門職としての教員養成を謳いながら、学校が直面している問題を解決する「即戦力」の「実務家」としてのスペシャリストの養成が追求されているとの指摘もある<sup>43)</sup>。国際的に教員の専門性の水準の高度化が図られる中、日本は遅れてその



高度化が目指されていると言わざるをえない。

## 2. アメリカ

### (1) 理念・目的

アメリカの教員養成における理念・目的についての明確な言明はないが、公教育における基本原則についてしてみると、小学校から高等学校（6-17歳まで）の無料の義務教育、教会と国家の完全な分離、さらなる高等教育や将来の職業のための準備訓練教育の3つが挙げられている<sup>44)</sup>。また、基本理念として、民主主義社会の実現を目指す教育、すなわち以下のSkillの獲得を目指すものであるとされている<sup>45)</sup>。

- a. 問題解決のためのSkill
- b. 科学的探究のSkill
- c. 共同行動のSkill
- d. 自己訓練のSkill

以上のことから、アメリカの教員養成では、万人に平等で開かれた民主主義社会の実現に向けた公教育を行うことができる教員を養成することを目的としていることがわかる。

### (2) 制度・組織

ここでは、アメリカにおける教員養成制度の基本的な仕組みとして教員資格を得るための条件をみていく。まず、最低限の学歴に関しては、2-5歳までの幼児教育においては高等学校卒業（High School Diploma）、K-12学年までの初等および中等教育においては大学卒業（Bachelor's Degree）、CollegeやUniversityなどの高等教育においては大学院修了（Doctorate）がそれぞれ定められている<sup>46)</sup>。

次に教職課程については、各州のSEA（州教育機関）とNCATE（教師教育認定全国協議会）という組織によって定められたガイドラインに沿った教職課程を大学で履修することになっている。ただし、現在NCATEはTEAC（教師教育機関認定評議会）と統合され、CAEP（教員養成アクレディテーション協議会）として存在している。

上記の条件を満たした上で、各州が行っている教員資格テストに合格することにより、初めて教員資格を得ることができる。

また、この3つの要件を満たすためのルートとして、伝統的な教育学部での教員養成と教職資格特別プログラムという学士号をもつ者のうち教職を希望する者へのルートであるオルタナティブ・ルートが設定されている。

### (3) 内容・カリキュラム

一般的にカリキュラムは、一般教育、専門教育、

教職教育から構成されている。アメリカでは、憲法によって州ごとに教育に関する権限が与えられていることから州ごとにその内容に幅があったが、資格認定機関（アクレディテーション）等により是正されつつある。これにより州間の互換性を保証することにつながっている。一般教育では、最低限のコースワークとして「歴史、社会科学」、「自然科学」、「数学」、「英作文」、「人文科学」、「保健体育」、「オーラル・コミュニケーション」などが求められており、専門教育では、「教育実習」、「教育心理学」、「一般教育方法」、「社会福祉基礎」、「研究分野の講読」などが求められている<sup>47)</sup>。特に、教育実習については、どの州においても平均して1セメスター（約3ヶ月）分が当てられている。

### (4) 特色・意義

以上の内容やアメリカにおける教員養成の歴史からアメリカ教員養成における特色・意義は大きく5つあると言える。

第一に、教員不足とそれに対応する政策としての制度の発展である。例えば、免許の読み替え、臨時免許の発行、教師養成プログラム（開放制）、免許外教科担当の許容、実働年数はないが教員免許をもつ人材の雇用の促進などがある。これらの結果として、教員養成におけるオルタナティブ・ルートが生み出された。

第二に、教員能力試験の充実である。この能力試験は20世紀以前から存在していたが、特に『危機に立つ国家』が発表された1980年以降に定着したと考えられている。その役割は次第に変化しており、教員養成方式が十分に確立していなかった20世紀初頭までは、免許状取得要件として各州でその役割を果たしていたが、1980年代においては、既存の養成方式のもと、免許状取得・更新要件、教職課程への入学要件など様々な場面で用いられるようになっていった。

第三に、資格認定機関の存在である。これは先に述べたように、州ごとに教育に関する決定を行うことができるアメリカ特有のものであると考えられる。この資格認定機関は、州間の互換性を担保するだけでなく、大学など教師教育機関の質的向上にも貢献している。

第四に、教師教育の高度化である。高度化とは、端的には、修士レベルでの教員養成が行われているということである。ただし、諸外国とは違って、学部から大学院に進学するのではなく、一旦教職に就いたのち、単位や上級の学位を取得する流れが主流となっている。これには、二つの要因があると考え

られる。一つは、免許の上進制・更新制と取得単位や取得学位が連動しており、さらにそれが給与等の待遇に反映されるということである。そしてもう一つは、アメリカに強く根付いているプラグマティックな考えである。つまり、教職に就いてからも、日々、課題意識をもって問題解決に取り組むというような学び続ける態度のあらわれということである。実際に、アメリカには研修休職制度が整備されており、そのための体制が整っている。

第五に、免許の更新・上進制である。アメリカでは、更新・上進要件を校長・教育長といった教育管理職のキャリア取得等との関わりで学習するようになっている。つまり、免許資格と学歴、免許資格・学歴と待遇が相互に連動しているのである。これにより、教員の質的向上と校務分掌の明確化がなされている州もある。

### 3. フランス

フランスは伝統的に資格社会であり、教育の分野においても例外ではない。そのため、教員免許の分化によってその職務は日本よりも明確になっていると言える。

フランスの教員資格制度の特徴として、①教員はすべて国家公務員である、②幼稚園教員と小学校教員は初等学校教員として一本化されている、③中学校と高等学校は中等学校教員として一本化されている、④基礎資格は2010年度以降、すべて修士の学位を有する者に統一し学歴差による資格の種別化がない、⑤教員とは別に生徒指導、進路指導の専門職を中等学校以上に配置している、⑥大学学士課程で各専門分野の学士号を取得後に、全国に32校ある「高等教員養成学院（École Supérieure du Professorat et de l'Éducation：以下、ESPEと表記）」の第一学年に入学する、等が挙げられる<sup>48)</sup>。

以下、現行のフランスの教員養成機関であるESPEについて、その概要を説明する。

#### (1) 理念・目的

現行のESPEでは、学士号を取得した学生が修士号を取得することを目指す。また、教員養成の面では、教育の理論と実践、指導実習（第一学年：2週間、11月と1月の2回行う）と責任実習（第二学年：教員としての給与をもらいながら、個人の責任として実習を行う）等を学生の2年間の就学期間において調和的に統合して、教員を目指す学生が教育職の世界へ徐々に入っていくことも目指している。さらに、大学区当局と協力し教員その他の教育関係者の継続教育も担当している<sup>49)</sup>。

#### (2) 制度・組織

ESPEは国民教育省、高等教育・研究省との共同管轄下であり、教員、視学官、学校管理職、その他広く教育に関わる人材との共同で構成されている<sup>50)</sup>。

また、ESPEの入学は書類選考（学士課程での成績、履歴書、動機書など）によって行われ、学士号取得（見込み）を要件としている<sup>51)</sup>。

#### (3) 内容・カリキュラム

学士課程（3年間）では各自の関心に従って自由に学習して、それぞれの領域における専門能力を高めることになっているが、各大学には教員志望者向けの教職教育ユニットが設置されており、履修が推奨されている<sup>52)</sup>。

ESPEのカリキュラムは、国民教育省が2010年に明文化した教員の能力スタンダードや、採用試験に合格することを勘案し各ESPEによって定められる<sup>53)</sup>。しかし、一般的にESPEでは、①教科科目に関する教育、②共通教育、③教育職に関わる専門的要素、④教育職実践に向けた教育、の4つの教育が学生に提供され<sup>54)</sup>、2年間で120単位を取得することとなる。

ESPE第一学年では、主に学年末に実施される教員選抜試験の準備を行い、合格者は第二学年において実習生公務員の地位でインターンシップ型の養成を受けることになる。なお、仮に試験が不合格であった場合でも第二学年に進学はできるが、実習期間や待遇が大きく異なる<sup>55)</sup>。

ESPE第二学年では、座学だけでなく現場における責任実習や卒業研究も行い、修了時の審査を経て正式採用となる<sup>56)</sup>。

#### (4) 特色・意義

第一学年の学年末に採用試験を受験して合格した場合、第二学年では「責任実習」と呼ばれる長期間にわたる実習を行うことになる。この実習では、前述したように教員として正規採用者と同額の給与を支給される代わりに、その責任を実習者本人が負うことになっている。実習生が初等教員であるなら週2日＋隔週の水曜日午前中、中等教員であるなら正教員の半分のコマ数を担当する<sup>57)</sup>。

加えて、ESPEでは、教育関係者や技術職の指導者としての職業を目指す学生に対しても同様の教育を提供している。

また、修士号取得が絶対不可欠の条件という教員養成の欧州標準化によって、他国での学習が容易化したことがその意義として挙げられる<sup>58)</sup>。



## 4. 中国

### (1) 理念・目的

現在の中国における教員養成の理念は、専門的な授業研究能力だけではなく、子どもを理解でき、教育に対する愛情・責任感・個人修養と専門的道德を持ち、学級・学校管理を加えて教育現場での実践力も備えている高度複合型教員を養成することである。

### (2) 制度・組織

現在、中国での教員養成は高学歴化しており、養成機関は教員養成系大学、あるいは総合大学の師範学院が中心となっている。そして、教員養成に関する制度は多様化している。具体的に言うと、「農村学校教育修士師質育成計画」、「加强師範類大学専門科目建設」、「教育部直属師範大学師範性無料教育实施方法（試案）」、「強化師範生教育实践」、「教师教育创新平台项目计划」などである。

ここで、「農村学校教育修士師質育成計画（原語：农村学校教育硕士师资培养计划）」<sup>59)</sup>という養成制度を詳しく説明する。

2004年4月、中国農村部の教員不足問題を解決するため、国家教育部は「教育部关于做好为农村高中培养教育硕士师资工作的通知」を頒布した。当年から、農村学校の教育水準の向上を目的とし、「農村学校教育修士師質育成計画」を実施し始めた。2010年9月、教育部は「教育部关于做好2010年“农村学校教育硕士师资培养计划”实施工作的通知」を頒布し、その結果、全国73校にまで修士レベルの農村学校教員の養成が拡大した<sup>60)</sup>。

この計画によって、学生は大学院入試推薦免试で入学ができ、地方政府の教育局と正式に契約を成立させ、編制内の教員として県級以下の農村学校で働きながら大学院課程の科目履修を行う。大学院在学期間の学費は全て免除され、国から生活費援助も受けられる。また、農村学校で働く最初の3年間の給与、手当、社会福祉などは編制内教員と同じ水準であり、第四学年に大学院で勉強する間も在職修士レベルの給与を支給される<sup>61)</sup>。

### (3) 内容・カリキュラム

中国の教員養成に関するカリキュラムは、内容が充実しつつある。ここでは、小学生教員の養成カリキュラムの例を挙げてみよう。

現行の小学校の教員養成カリキュラムは、「子どもの発達と学習」、「小学校教育基礎」、「小学校教科教育と活動指導」、「心理健康と道德教育」、「職業道德と専門的發展」、「教育实践」という6つの分類が

あり、主に「小学校教育に関する子どもの発達・認知」、「小学校教授法・学級管理・課程設計・教材研究」、「学校指導要領」、「小学校教科教育の設計」、「小学校総合的な学習時間」、「小学生の人格発達と道德教育」、「小学生心理指導」、「現代教育技術応用」、「教育研究方法」、「教師の言葉遣い・書写技能」、「教師の職業道德」を中心とする。また、教育実習時間が18週以上あり、現場での教育実践が十分であると言える<sup>62)</sup>。

### (4) 特色・意義

以上のことから、今の中国の教員養成には多元化（開放制）、充実化、高学歴化といった特色が見られる。これは、教員養成において数的拡大だけの重視でなく、質的充実も重視されていることを示している。

しかし、教員養成の制度的拡充が推進されている中で、いくつかの問題が存在している。特に、急速に経済が発展している中で、教員待遇の低下、男女比率の不均衡（特に幼児教育）、農村部の教員不足、東部・中西部の教育格差拡大などの問題は、依然として存在しており、正面から立ち向かわなければならない<sup>63)</sup>。

## IV. 考察

### 1. 比較

ここでは、日本を含む各国の教員養成の比較検討を行った結果について述べる。

まず、(1) 理念・目的についてである。ここには各国の歴史的背景や国民性などその国特有の考え方が色濃くでるため、共通する部分はほとんどみられなかった。しかし、このことは、各国がそれぞれ全く異なる教員養成を行っているということを示すわけではなく、国ごとの強調点が違っているということを示している。そこには、失敗から学んだ教訓や積み上げてきた歴史が反映されていると言える。

次に(2) 制度・組織についてである。日本以外の国において共通してみられたのが教員養成の高度化であり、フランス、アメリカともに修士レベルでの教員養成が標準として行われている。中国においてもその傾向が強く、奨学金制度や授業料免除など優遇措置を積極的に採用することで、修士レベルでの教員養成を推奨している。また、日本において行われている免許更新制はアメリカでも採用されているが、免許の更新や上進が給与体系や職位と連動しているなど、内容は異なったものとなっている。さらに、その背景はそれぞれの国で異なっているが、

制度として開放制を採用していることも共通している。

ついで (3) 内容・カリキュラムについてである。これは(2)と大きく関わっている。例えば、この内容・カリキュラムを誰が定めるのかという点については、日本を含め3つの国が国によって定める一方で、アメリカは各州に教育の権限が付与されているため州ごとに格差があり、それを是正する第三者機関である資格認定機関が定めた内容を採用している州が増えている。また、フランスにおいては、学士課程(3年間)での教員養成は行われていない、すなわち、日本の教育学部にあたるものが存在しないため、各学部で専門性を高めた後、大学院段階で教員養成を行うことになっている。

最後に (4) 特色・意義についてである。全ての国で共通したのは、開放制である。さまざまな経験や知識をもつ人が教員になれるようにすることで、教員の多様性を生み出そうとしている。また、教員養成の高度化も共通してみられた。さらに、アメリカと日本では現職教育に力を入れている点で共通していたが、それが給与体系や職位と連動するかどうかという点で違いがみられた。

そのほか、それぞれの国ごとに注目すると、フランスでは教員を含む教育職全体(例えば、教育関係職員や技術職)を養成することが挙げられる。アメリカでは、資格認定機関や教員主体の組織など民間の団体が積極的に活動することで、教育界全体の質的向上につながっていることが挙げられる。日本では、現職教育として自主的な研修文化が特色として挙げられるが、近年多忙化によってその機会や時間が減少している。最後に中国では、奨学金や授業料免除などの優遇措置を通して、教員の社会的地位を向上させ、質を高めようとしていることが挙げられる。

## 2. 提案

以上のことを踏まえて、以下の二点を提言したい。

第一は、教員養成段階の教育についてである。「Ⅲ.各国の教員養成制度」の比較から、アメリカ、フランス、中国ともに教員養成段階の実習期間は日本より長く、理論と実践を十分に結び付けていることがわかった。特に、フランスの修士課程の教員養成は、現在の日本における開放制での教員養成と類似していながら、実習期間が大変長く設定されている。このことから、今までの開放制の原則を変えずに教育実習期間を増やすことで、新任教員の養成において専門性を高めることができると考えられる。また、長期間の実習を経験することは、新任教員が

教職イメージを覆される「リアリティ・ショック」<sup>64)</sup>を防ぎ、新任教員の働きやすさにつながると考えられる。

また、日本の教員養成を修士レベルに引き上げ、フランスのように分業体制を設けて「生徒指導・進路指導専門員」及び「学校心理士」などの専門職を細分化することは、教育現場で多忙化の減少と同時に、新任教員の質を高めることにもつながるのではないだろうか。確かに、現在日本では、スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーといった専門家も存在している。しかし、これらの専門家も「教員養成」の一環として養成していくことで、教育にも精通する専門家として現場における教師との連携をより高めることができると考えられる。

一方、新任教員の推奨処置に関しては、国情の異なる日本には直接適用することが難しいかもしれない。しかし、アメリカでの免状資格と学歴、給与、職位が連動している上進制、フランスでの教員採用試験合格後の修士課程2年目での給与支給制度、及び中国での修士課程レベルの学生に行っている奨学金や授業料免除などの優遇措置を通して新任教員の待遇を改善させ、教員全体の経済的・社会的地位を向上させることを目指すといった方針は、日本においても有用であると考えられる。具体的に言うと、日本の教員養成において、教育実習を行う時に修士課程レベルの学生には適当な給料を与えること、あるいは、修士課程の学生は一定の期間で教員とすること、奨学金または授業料免除(などの優遇)を優先的に与えることなどである。これにより学生たちの学習意欲を高め、教員養成を修士レベルに実質的に高度化していくことができるのではないだろうか。

第二は、教員への現職教育についてである。アメリカの研修休職制度は教育現場での現職教員に自主研修権を与え、大学院に進学することで教員としての質的向上だけでなく、待遇面においても優遇されるものである。また、この制度は免許の上進制とも連動しており、業務実施における効率化の一助となっている。この点から、今後、現職教員の研修権利や研修自由の確保など、深く検討する必要があると考える。なぜなら、これまで日本の教員の質を支えてきた自主的な研修文化は近年崩壊しつつあるからである。その要因が教員の多忙化にあることから、研修休職制度を整備し、教育現場の変化に対応できる質の高い教員を育てるとともに、それを校務分掌に連動させることは、教育現場の問題を解決するのに大きな役割を果たすと考えられる。

今回の研究を通して、これからの日本の教員養成



制度が目指すべき方向性について的一端を明らかにすることができたと考える。しかし、今回の研究では、各国の国民性や財源の確保はどうするのかと

いった現実的な問題については考慮できなかったため、今後の課題としたい。

# 註

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会学校における働き方改革特別部会「学校における働き方改革に係る緊急提言」, 1頁。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/04/1395249\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/_icsFiles/afieldfile/2017/09/04/1395249_1.pdf) (平成31年1月28日: 最終閲覧)
- 2) 文部科学省「教員勤務実態調査(平成28年度)の分析結果及び確定値の公表について(概要)」, 12頁。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/30/09/\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224\\_001\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/09/_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224_001_3.pdf) (平成31年1月24日: 最終閲覧)
- 3) 文部科学省「教員勤務実態調査(平成28年度)(確定値)について」, 11-12頁, 17頁。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/30/09/\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224\\_004\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/09/_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224_004_2.pdf) (平成31年1月24日: 最終閲覧)
- 4) 中島太郎『教員養成の研究』第一法規出版, 1961年, 99頁。
- 5) 船寄俊雄『近代日本中等教員養成論争史論—「大学における教員養成」原則の歴史的研究—』学文社, 1998年, 84-85頁。
- 6) 新堀通也『教員養成の再検討 教師教育の再検討2』教育開発研究所, 1986年, 34頁。
- 7) 海後宗臣『教員養成(戦後日本の教育改革第八巻)』東京大学出版会, 1976年, 8-10頁。
- 8) 海後, 前掲書, 25頁。
- 9) 新堀, 前掲書, 39頁。
- 10) 海後, 前掲書, 422頁。
- 11) 海後, 前掲書, 457頁。
- 12) 佐藤学『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン—』岩波書店, 2015年, 148頁。
- 13) 佐藤, 前掲書, 162-165頁。
- 14) 三好信浩『教師教育の成立と発展』東洋館出版社, 1972年, 26頁。
- 15) 住岡敏弘「第4章 市民革命と産業革命の時代 第3節 アメリカ独立革命と教育」(尾上雅信編著『西洋教育史』ミネルヴァ書房, 2018年, 49頁。)
- 16) 三好, 前掲書, 58頁。

- 17) 三好, 前掲書, 74頁。
- 18) アメリカ合衆国第7代大統領A. ジャクソン(在職1829-37)の時代の民主的な改革運動を総括する概念である。産業革命や移民の流入など社会の変化に伴って起こってきた。  
住岡敏弘「第5章 近代国家と国民教育の時代 第4節 アメリカ公立学校設置運動の展開と師範学校における教員養成—」(尾上, 前掲書, 93頁。)
- 19) 三好, 前掲書, 28-29頁。
- 20) 三好, 前掲書, 29頁。
- 21) 三好, 前掲書, 249頁。
- 22) 八尾坂修『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房, 1998年, 213-214頁。
- 23) 尾上雅信「第4章 市民革命と産業革命の時代 第2節 フランス革命と教育」(尾上, 前掲書, 46頁。)
- 24) 上垣豊『規律と教養のフランス近代—教育史から読み直す—』ミネルヴァ書房, 2016年, 34頁。
- 25) 上垣, 前掲書, 234頁。
- 26) 服部憲児「1990年代以降のフランスにおける教員養成制度改革」『教育行財政論叢』13, 2016年, 2頁。
- 27) 服部, 前掲論文, 2頁。
- 28) 板倉裕治「袋小路に入った教員養成改革—フランスの失敗に学ぶ—」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』9, 2017年, 3頁。
- 29) 1891年に清政府上層官僚の盛伝懐が上海に開設した学校である。学堂内に上・中・外・師範院の4部を設ける。
- 30) 黒沢惟昭・張梅著「第2章 中国の教師教育」『現代中国と教師教育—日中比較教育研究序説—』明石書店, 2000年, 35-36頁。
- 31) 黒沢・張, 前掲書, 36頁。
- 32) 黒沢・張, 前掲書, 38頁。
- 33) 黒沢・張, 前掲書, 39頁。
- 34) 黒沢・張, 前掲書, 40頁。
- 35) 黒沢・張, 前掲書, 42頁。
- 36) 曾煜「第4章 混合開放型教師教育体制的发展期(2001年至今)」『中国教師教育史』商务印书馆, 2016年, 476頁。
- 37) 王建平「20世紀中国師範教育改革の回顧と展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要』3(51), 2002年, 21頁。

- 38) 黒沢・張, 前掲書, 45頁。
  - 39) 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い, 高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて—(答申)」2015年, 9-10頁。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm) (2019年1月21日: 最終閲覧) 参照
  - 40) 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」2012年, 23頁。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm) (2019年1月22日: 最終閲覧)
  - 41) 中央教育審議会, 前掲書, 12-14頁。
  - 42) 岩田一正「第8章 教職の専門性」(秋田喜代美・佐藤学編著『新しい時代の教職専門』, 有斐閣アルマ, 2008年, 162-163頁)
  - 43) 佐藤, 前掲書, 162-165頁。
  - 44) 日本私学教育研究所『調査資料231 アメリカにおける教育の最新情報について』日本私学教育研究所, 2001年, 13頁。
  - 45) 日本私学教育研究所, 前掲書, 12頁。
  - 46) 日本私学教育研究所, 前掲書, 21頁。
  - 47) 赤星晋作『アメリカ教師教育の発展』東信堂, 1993年, 64頁。
  - 48) 藤井佐和子「世界の教育事情 徹底研究・『教員養成と教員資格制度』の各国事情⑧フランス編下 教員にメッセージを送り, 待遇改善に着手したサルコジ政権」『週刊教育資料』1135, 2010年, 22頁。猿田祐嗣「諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード」『平成29年度 プロジェクト研究調査研究報告書』2018年, 24頁。
  - 49) 松原勝敏「フランスにおける教員養成制度改革」『教育行政学研究』36, 2015年, 6頁。ESPEにおける教育実習制度については, 大津尚志「フランスにおけるペイヨン法以降の教員養成・採用制度」『日仏教育学会年報』22, 2015年, 103-106頁を参照。
  - 50) 松原, 前掲論文, 7頁。
  - 51) 大津 (2015), 103頁。
  - 52) 服部, 前掲論文, 5頁。
  - 53) 大津 (2015), 103頁。
  - 54) 各教育内容については, 松原の前掲論文7頁やジャン＝リュック・ギシェ(松原勝敏訳)『フランスにおける教員養成制度改革』『フランス教育学会紀要』28, 2016年, 145-148頁を参照。
  - 55) 大津 (2015), 105頁。
  - 56) 服部, 前掲論文, 4頁。現在のフランスの教員に求められる能力として14項目が定められている。詳しくはジャン＝リュック・ギシェの前掲論文147頁や, 大津尚志「フランスの教師に求められる職務能力—今後の教員養成のための大綱的基準」『日仏教育学会年報』14, 2007年, 147-154頁を参照。
  - 57) 大津 (2015), 104頁。
  - 58) 服部, 前掲論文, 6頁。
  - 59) [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/200404/t20040407\\_145951.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/200404/t20040407_145951.html) (2018年11月23日: 最終閲覧)
  - 60) [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/200909/t20090925\\_145946.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/200909/t20090925_145946.html) (2019年1月7日: 最終閲覧)
  - 61) 曾煜『中国教師教育史』商務印書館, 2016年, 474-479頁。
  - 62) 高慧珠「『教師教育課程標準(試行)』公布以後の中国の大学の小学校教員養成カリキュラム」『教育学研究ジャーナル』18, 2016年, 32-33頁。
  - 63) 黒沢・張, 前掲書, 35-63頁。
  - 64) 岩田一正「第8章 教職の専門性」(秋田・佐藤, 前掲書, 162頁。)
- 〔附記〕本研究は平成30年度新たに修士課程教育学専攻に導入された「問題解決型学習 (Project-Based Learning: PBL)」による成果の一部である。また, 本研究はJSPS科研費JP16H03764による成果の一部である。